

Budapesti tanárok nézetei a migrációról és a multikulturalizmusról

Szükség van-e a diverzitásra és a multikulturalizmusra?

BORECZKY ÁGNES* – NGUYEN LUU LAN ANH

ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet

A 2016–17-ben folytatott kutatás célja az volt, hogy feltárja a tanárok multikulturalizmusról, multikulturális pedagógiáról alkotott nézeteit, valamint a migránsokkal és gyerekeikkel kapcsolatos attitűdjeit.¹ A kutatás elméleti háttérében az a feltételezés állt, hogy a multikulturális pedagógiai nézetek és a migrációs attitűdök nem függetlenek a tanárok nemzeti identitásától és diverzitáserőlményétől. A kérdőíves vizsgálatban 368 pedagógus és pedagógusjelölt vett részt. Az eredmények arra utalnak, hogy a multikulturális nézetek és a migrációs attitűdök szorosan összefüggnek egymással, továbbá, hogy az esszencialista nacionalizmus a fenyegetettségérzettel pozitív, a résztvevők családjának és környezetének etnikai diverzitásával pedig negatív kapcsolatban áll.

Kulcsszavak: nacionalizmus, multikulturalizmus, migráció, tanári nézetek és attitűdök

The study was carried out in 2016–17. It aimed at revealing teachers' views on multiculturalism and multicultural education together with their concept about migrants and immigrant children. When constructing a framework of interpretation, we supposed that views on multicultural education and attitudes concerning migrants would be connected to, or, indeed, interrelated with teachers' national identity, as well as their previous experiences of diversity. The results of the questionnaire research based on a sample of 368 pre-service and in-service teachers demonstrate that multicultural views and attitudes are strongly correlated with those on migration. The sense of threat seems to be interrelated with an essentialist national identity, which on the other hand has a negative relationship with the ethnic diversity of the respondents' families and their social environment.

Keywords: nationalism, multiculturalism, migration, teachers' views and attitudes

* Levelező szerző: Boreczky Ágnes, 1013 Budapest, Attila út 21. IV. em. 5.
E-mail: boreczky.agnes@gmail.com

¹ Bár a multikulturalizmusnak és az elsősorban európai interkulturalizmusnak mások a történeti gyökerei, nem különböztetjük meg őket, mert a multikulturalizmus sokféle szintje és irányzatai, valamint az interkulturalizmus-értelmezések nagymértékben megegyeznek (vö. Parekh 2016).

Makacs tény, hogy az európai országok népessége egyre heterogénabb, és már 2008 és 2010 között is minden 12. család interetnikus család volt (Lanzieri 2012). Ez az arány mára bizonyosan még magasabb. De a későbbiekben bemutatott, 2016-17-ben folytatott budapesti tanárkutatásunk adatai is jelzik, hogy a tanárok döntő többsége tanított már két- vagy többnyelvű tanulókat, illetve olyanokat, akik családjukkal külföldről tértek vissza, vagy akiknek szülei jelenleg is külföldön dolgoznak. Ezek a diákok nemcsak több kultúrában élnek és mozognak, elkerülhetetlen kulturális- és identitásválasztások elé kerülnek. Mindezt Európa gyorsan változó politikai erőviszonyai, a feltámadó régi és az erősödő új nacionalizmusok, a közép-kelet-európai országok kirekesztő kormánypolitikája mellett, alkalmasint ellenére sem az oktatáspolitikai, sem pedig az intézményes iskolai gyakorlat nem hagyhatja figyelmen kívül, vagyis ha hosszabb távon működőképességre törekszik, a rendszer egészének *multikulturalizálnia* kell.

Európában a *multikulturális oktatáspolitikai* és pedagógia jelentőségét növelik az elmúlt évek bevándorlási hullámai, ugyanakkor a multikulturális társadalom- és oktatáspolitikát, a politikai-társadalmi közbeszédet, valamint a multikulturális pedagógiai gyakorlatot az egyes országokban nagyon különböző történeti előzmények jellemzik. Epi-zodikusan ugyan, de a mai értelemben vett multikulturális pedagógiai megközelítések Magyarországon is megjelentek az 1990-es évek közepén (Boreczky 1995, 1999, 2000; Czachesz 1998; Forray 1997, 2003), az oktatásban azonban elsősorban² csak a roma gyer-
 ekek esélyegyenlőtlenségét csökkentő, önmagában amúgy sem elégséges integrációs po-
 litikában nyilvánultak meg, amelyet a jelen erősödő rendszer- és intézményszintű szegre-
 gációs tendenciái folyamatosan felülírnak. Ezek között a körülmények között került sor
 2015 nyarán a Keleti pályaudvar által szimbolizált menekültválságra, majd azt követően
 a bevándorlásellenességet gerjesztő plakátkampányra és népszavazásra, és ezek alkotják
 azt a hátteret, amelyben a 368 budapesti tanár és pedagógusjelölt részvételével végzett
 kutatásunk zajlott.

A kutatás elméleti háttere

Kutatásunk során – már csak az erősödő európai szeparatista törekvések és nacionaliz-
 musok miatt is – elkerülhetetlennek tűnt a nacionalizmus(ok) és a hozzájuk szorosan
 kapcsolódó identitások, valamint a multikulturalizmus viszonyának problematizálása.
 A politikailag, kulturálisan vagy etnikailag egységes nemzet realitása ugyan már a múlté,
 de a vízió újra és újra megelevenedik. Ugyanígy, jóllehet az egyes országok népessége
 történetileg vagy az elmúlt évtizedek migrációs folyamatai miatt multietnikus, a *multi-
 kulturalizmus* – mint az egyenlőség és diverzitás elismerésén alapuló társadalom-, iden-
 titás- és kultúrpolitika – miközben a diaszpórák miatt már transznacionális érvénnyel
 bír, még nemzetállami keretek között is nagyon nehezen tör utat magának. Mi több, erő-
 sek a multikulturalizmussal kapcsolatos kritikai hangok, a politikai retorikában pedig
 vissza-visszatérnek a negatív jóslatok.

² Bármilyen integrációs vagy „felzárkóztató” program kudarcra van ítélve, ha nem társul multikulturális pedagógiai szemlélettel és nem alkalmazza annak a helyhez és a tanulókhöz legjobban illeszkedő eszköztárát (vö. Boreczky 2012, 2014).

Nacionalizmus versus multikulturalizmus?

Elképzelhető-e, hogy ez az eredetileg két nagyon eltérő alapelven nyugvó eszmerendszer és társadalomalakító gyakorlat megfér egymással? Elképzelhető-e hogy az egymással kibékíthetetlennek tűnő, de legalábbis konfliktusos multikulturalizmus és nacionalizmus egy elméleti keretbe kerüljön, vagy, hogy például egy nem kirekesztő nacionalizmussal és identitással együtt empirikus módon is megközelíthető és leírható valóságot képezzen?

Maga a kettőt összekapcsoló fogalom, a *multikulturális nacionalizmus* (multicultural nationalism) többnyire a politikai nemzethez kötve, már létezik. Leíró szinten azokról az országokról van szó, amelyeket különböző csoportok alkotnak, mint pl. az Egyesült Államokról, Ausztráliáról vagy Kanadáról.

Kanadában a fogalomnak normatív jellege is van: a multikulturalizmus hivatalos politika, melyet az 1988-ban elfogadott Kanadai Multikulturális Törvény (Canadian Multicultural Act) is rögzít. Szintén Kanadára is vonatkoztatva korlátozott – egyben kritikai – tartalmat fed Caitlin Gordon-Walker (2016) megfogalmazása, aki azt állítja, hogy a multikulturális nemzet programjában a kulturális sokféleség középpontba helyezésével törekszik a nemzeti egység megteremtésére, miközben egyes kisebbségek történetét és kultúráját a mainstream nemzeti kultúra jóindulatának bizonyítására és fölényének elismerésére használja, vagyis lényegében domináns és periferikus kultúrákat különböztet meg, és inkluzivitása addig terjed, amíg a kisebbségek nem kérdőjelezzik meg az állam autoritását vagy legitimitását.

Az utóbbi évek szakirodalmában a multikulturalizmus és a nacionalizmus – bár feltételekkel, de – összebékíthető. Az egyik feltétel az, hogy a kulturális identitások nyilvános elismerésben és támogatásban részesüljenek, hogy a nemzeti identitás magába foglalja a kisebbségeket is (Kymlicka 1995; Parekh 2000). A másik feltétel az elfogadáshoz és strukturális, valamint pszichológiai vonatkozásban is az intézményrendszerhez, a belsővé tett intézményesüléshez kapcsolódik:

„A politikai közösség csak akkor várhatja el tagjaitól, hogy kialakuljon bennük a hovatartozás érzése, ha egyaránt értékeli és élteti őket az összes sokféleségükkel együtt, és megjeleníti mindezt a *strukturájában*, a *politikában*, a *közügyek* intézésében, önmaga megértésében és önmeghatározásában is.” (Parekh 2000)

Giroux a multikulturális nemzet funkcióit a progresszív jelzővel kibővítve transznacionális szintre emeli: „A progresszív *nacionalizmus* fogalma megköveteli a demokratikus *különbségpolitika* és a *multikulturalizmus* koordinálását a határátlépéssel, a diaszpóra politikával, és a poszt-nacionalizmussal, amelyek felismerik, hogy az átmenetek, a flow és a társadalmi formák globális szinten jönnek létre.” (Giroux 1995: 45.)

Nacionalizmus- és identitástípusok: a migrációval kapcsolatos attitűdök

Évtizedekig a nacionalizmusról szóló tudományos diskurzusok alapparadigmája állam-nemzet–politikai nemzet, illetve az etnikai-kulturális nemzet dichotómiájában (Meineke 1907, 1970; Kohn 1944) megfogalmazott nacionalizmus fogalma volt, mely az eltérő társadalomfejlődésre alapozott Kelet és Nyugat közti választóvonalhoz kapcsolódott.

Ma a szakirodalomban nagyon sokféle kategorizáció létezik, és magának a dichotómiának az érvényessége is megkérdőjeleződött. Egyfelől az „etnikai” és a „politikai” nacionalizmus a fejlődés két fázisát jelöli, amely az etnikai nemzettől a politikai nemzetbe való történelmi átalakulás leírására szolgál, másfelől nyilvánvalóvá vált, hogy

adott társadalmon belül *egyidejűleg* mind az etnikai nemzet, mind a politikai nemzet jellemzői megjelenhetnek, hogy az identitásnak mindenütt vannak állampolgári és etnikai elemei (Smith 1991). Mi több, a legtöbb esetben a típusok keverednek, és a mintázat vagy az egyes identitáselemek aránya adja a kategorizáció és az értelmezés alapját.

A politikai-etnikai nacionalizmus kettőssége mellett erősen kérdésessé vált az a sztereotípiá is, mely szerint a nyugat-európai országokban és az Egyesült Államokban a nemzet politikai-állampolgári alkotóelemei az uralkodók, míg Közép- és Kelet-Európában az etnikai elem a jellemző. A keleti országok között pedig szintén vannak olyanok, ahol az állampolgárság az identitás fontos eleme.

A nacionalizmusok típusait Greenfeld (1992) az *etnikai*- és állampolgári (ethnic-civic) modellen belül értelmezi, de a dichotómiát kibővíti az individualisztikus-libertáriánus, illetve a kollektivistikus-authoritariánus kategóriákkal. Az International Social Survey Programme 1995-ben, 2003-ban és 2013-ban végzett National Identity témájú összehasonlító vizsgálatai koncepcionálisan és empirikus alapon is továbbfinomították vagy cáfolták az ethnic-civic ellentétpárt, miközben megegyeznek abban – és ez kutatásunk szempontjából különösen fontosnak bizonyult –, hogy a *különböző nacionalizmusok és identitástípusok* más-más, *migránsokkal kapcsolatos attitűdökkel* járnak együtt. (Lásd részletesen Medrano 2005; Lewin-Epstein–Levanon 2005; Heath–Tilley 2005; Hunyady 2011; Csepeli–Murányi–Prazsák 2011; Csepeli–Örkény 2017.)

Identitás és észlelt csoportközi fenyegetettség

Kutatásunkat a nemzeti identitás és külső csoportok iránti attitűdök közötti kapcsolatok mellett az észlelt csoportközi fenyegetettségre, majd a *fenyegetettség – migrációs előnyök* (hozzájárulás) modellre, illetve a *kontaktus hipotézisre* alapoztuk.

A szociálpszichológiában több évtizedes múltra tekintenek vissza a Csoportközi Fenyegetettség Elmélete (korábbi neve Integrált Fenyegetettség Elmélet) és az erre építő kutatások (lásd Stephan–Ybarra–Rios 2016). Jelenlegi verziójában az elmélet kétféle fenyegetettséget említ. Egyrészt az ún. *reális* (nem szimbolikus, materiális, praktikus vonatkozásokra utaló) fenyegetést. Másrészt az ún. *szimbolikus*, a saját csoport világfelfogására vonatkozó fenyegetést. Velasco González, Verkuyten, Weesie és Poppe (2008) holland serdülőkkel végzett kutatásában a szimbolikus fenyegetettségérzet közvetítő hatását emelték ki a saját (holland) csoporttal való identifikáció, a multikulturalizmus támogatása és a muszlim kisebbségekkel kapcsolatos előítéletek között.

A csoportközi viszonyok és a migránsokról, menedékkérőkről, menekültekről szóló diskurzus azonban nemcsak a fenyegetettség, hanem a hozzájárulás, a *kölcsönös haszon* keretében is értelmezhető. Tartakovsky és Walsh (2016) Fenyegetettség-Hozzájárulás Modelljében a kölcsönös előnyök bevezetésével egyaránt szerepelnek a migrációs folyamat hozadékai és hátrányai.

A jól ismert kontaktus hipotézis (Allport 1977; Pettigrew–Tropp 2006) értelmében a csoportok közötti találkozásnak, a diverzitástepasztalatnak (különösen, ha megfelel az egyenlő státus, közös célok, kooperáció, intézményi támogatás, érdemi személyes interakció feltételeinek) pozitív hatása van a külső csoportokkal, így a migránsokkal kapcsolatos attitűdökre (Velasco González et al. 2008).

A saját csoporttal való identifikáció, így például a nemzeti identitás és a külső csoportok, különösen a migránsok, a migráció iránti attitűdök közötti kapcsolat szociál-

pszichológiai irodalma nem a saját csoportidentitás erősségét hangsúlyozza, hanem azt, hogy miként definiálja az egyén a nemzeti csoportját (Pehrson–Brown–Zagefka 2009). Eszerint – kissé szűkítetten – az egyén nemzeti identitása a migránsokkal kapcsolatos negatív attitűdjeivel és elutasítási viselkedési szándékával csak akkor függ össze, ha az *identitás esszencialista módon a vérségi kötelékekhez, közös ősohöz kötött, változatlanul és megváltoztathatatlanul tételezve a nemzeti hovatartozást.*

A kutatásról

A 2016–17-ben folytatott kérdőíves kutatásban elsősorban³ általános iskolai tanító, tanár-, tanító- és óvodapedagógus-jelölt vett részt, valamennyien Budapesten tanítanak vagy tanulnak. A kutatás célja a tanárok és jelöltek multikulturális és migrációval kapcsolatos nézeteinek feltárása volt. Feltételezésünk szerint a pedagógusok migrációról és migránsokról alkotott nézetei ugyanis *nem függetlenek a multikulturális ideológiától és attitűdöktől, valamint a multikulturális pedagógiára vonatkozó elképzelésektől*, melyeket a kutatásban résztvevők szocializációs hátterének – a résztvevők korától sem független – *diverzitása, a többnyelvűség, a nemzeti identitás, a vallás, az értékek, a tanári tapasztalatok* közvetlen vagy közvetett módon egyaránt alakítanak.

A kutatás közvetlen előzményét a 2011 és 2014 közt folyó „A tanárok multikulturális nézetei” c. OTKA-kutatás (kutatásvezető Győri János), valamint a TÁRKI 2015-ös mérései (Sík–Simonovits–Szeitl 2016) jelentették. A 2014-es tanszéki vizsgálat kiindulópontot jelentett a multikulturalizmusról való elképzelések elmozdulásának értelmezéséhez, a TÁRKI-felvétel pedig lehetőséget teremt arra, hogy a későbbiek során majd a pedagógusok mint sajátos társadalmi csoport migránsokkal kapcsolatos attitűdjeit a felnőtt népesség beállítódásával vessük össze.

A kérdés úgy fogalmazódott meg számunkra, hogy a nacionalista ideológiák és mozgalmak terjedése visszaszorítja-e az amúgy is nehezen gyökeresedő multikulturális gondolkodást. Kérdés volt továbbá az is, hogy a globalizált, transznacionális világ folyamatai miatt is kikerülhetetlen *multikulturalizmus*, mely ugyan egyes országokban más-más társadalom-, kultúra- és identitáspolitikában nyilvánul meg, milyen viszonyban áll a nemzeti identitásokkal és a migrációs nézetekkel, valamint hogy a pedagógusok egyes csoportjai között vannak-e például az eltérő szocializációból is eredő különbségek.

A kutatásban résztvevők és a kérdőív

A 368 főből álló minta összetétele a következőképpen alakult: tanár, tanító 91 fő (25%), tanárjelölt 76 fő (21%), tanítójelölt 84 fő (23%), óvodapedagógus-jelölt 104 fő (28%) és alapo-
zó kurzus hallgatója 13 fő (3%). A férfiak és nők aránya 10, ill. 90%. Az átlagéletkor 26,93.⁴

A gyakorló tanároknak összeállított kérdőív 23, a jelölteké 22 kérdést tartalmazott a migránsokra és a migrációra, a multikulturalizmusra, az identitásra és az értékekre vo-

³ Mivel a tanárok képzése gyakran nem tisztán általános iskolára vagy annak alsó és felső tagozatára korlátozódik, és mivel az iskolák egy része maga is 12 évfolyamos, bekerültek a mintába olyan tanárok is, akik gimnáziumban, illetve olyan tanítók, akik felső tagozaton is tanítanak.

⁴ A tanár-tanító minta nagy része a 2014-es vizsgálatunkban részt vevő budapesti iskolákból, a pedagógus-jelöltek pedig egy budapesti egyetem tanár-, tanító-, és óvodapedagógus-képzéséből kerültek ki.

natkozóan. A tanárok és a jelöltek számára kialakított kérdőív annyiban tért el egymástól, hogy utóbbiak esetében nem a bevándorlókkal, menekültekkel kapcsolatos pedagógiai tapasztatokra, hanem a képzésre kérdeztünk rá. A kérdőívet 20 demográfiai kérdés zárta, ezek közé az általánosan használt demográfiai változók (kor, nyelv/ek, vallás, vallásosság, családi állapot stb.) beillesztettünk egy olyan kérdéssort, mely a résztvevők szűkebb és tágabb környezetében (család, település, iskola, barátok) tapasztalt-megélt vallási és nemzetiségi diverzitás feltárását célozta.

A kutatás három központi témáját részben nyitott kérdések, részben a szakirodalomból adaptált, illetve saját kidolgozású skálák segítségével vizsgáltuk. A multikulturalitást az ideológia és a multikulturális oktatás, a migrációs attitűdöket a kirekesztés, a fenyegetettség és a kölcsönös előnyök, a nacionalizmust pedig a nemzeti hovatartozás és az etnikai típusú nemzeti identitás származási (vérségi) dimenzióiban és mutatóival operacionalizáltuk.

A kutatás néhány eredménye

A tanulmányban a kutatás multikulturalizmusra, migrációra és nemzeti identitásra vonatkozó részeredményeit mutatjuk be, majd kitérünk a demográfiai változók és a multikulturális ideológia, multikulturális pedagógia, migrációs előnyök és hátrányok, valamint a nemzeti identitástípusok közötti összefüggések modelljére. Az elemzések során mind kvalitatív, mind kvantitatív módszereket alkalmaztunk. A témára vonatkozó nyitott kérdések feldolgozása tartalomelemzéssel, a skáláké matematikai statisztikai eljárások segítségével történt.

A következőkben először a tartalomelemzés eredményeit, majd a skálaátlagok összevetése során nyert képet, legvégül a multikulturalizmus, a migrációs attitűdök és a nemzeti identitás útmodelljét ismertetjük.

Változott-e a multikulturalizmusról alkotott kép? Van-e összefüggés a migránsokról és a multikulturalizmusról alkotott nézetek között?

A multikulturális nevelésre vonatkozó nézetek

(„Kérjük, fejtse ki röviden, mit ért Ön a multikulturális nevelés alatt.”)

A válaszok (241 fő) rendkívül szerteágazóak, a kirajzolódó főbb mintázatok mind a multikulturalizmus kezdeti fázisát, illetve az etnocentrizmust meghaladó legelső etnorelatív szintet reprezentálják (vö. Banks 1989; Nieto 1994; Hammer–Bennett–Wiseman 2003):

- Deszkriptív módon, de – mintegy reagálva a multikulturális hívószóra – egyértelműen megjelenik a *kulturális sokszínűség*, a *különbözőségek* (38 említés és ehhez kapcsolódóan a *különbözők együttnevelése* – 58 említés).
- Meglehetősen nagy konszenzussal (90 említéssel) emelik ki a válaszolók a *különböző kultúrák megismerését*, a velük kapcsolatos ismeretek szerzését. A kultúrafogalom általában a szokásokat, az öltözködést és az étkezést fedi, legjobb esetben is egyfajta ünnepi multikulturalizmust (Banks 1989).
- Változatos formában, de a tanárok szintén gyakran említik az *elfogadást* – a másság, egymás és más kultúrák elfogadását (65 említés).

Az olyan tartalmak, amelyek ugyan számos vita tárgyát képezik, de a multikulturális pedagógia alapvető alkotóelemei, mint például a kölcsönösség, az interakció, a kultúrák egyenrangúsága és egymásra gyakorolt hatása, a tantervi integráció, a többféle kultúrát reprezentáló tanulási környezet, a többféle kultúra adta lehetőségek kiaknázása, a többféle perspektíva éppúgy alig fordulnak elő a válaszokban, mint a jog- és esélyegyenlőség vagy a diszkriminációellenesség. Az előítélet-csökkentés is csak kevesek felfogásában része a multikulturalizmusnak, és még köztük is akadt olyan, aki a „felesleges” előítéletek leépítését említette.

A 2014-es kutatáshoz (Nguyen Luu 2014) képest viszont a kulturális ismeretek differenciáltabbá, kidolgozottabbá váltak. (Pl. „A multikulturális nevelés során megtanítjuk a diákoknak, hogy nem csupán magyar hagyományok és szokások léteznek (...) Lényege: egy befogadóbb, elfogadóbb generáció nevelése.”) 16 esetben megjelent a korábban hiányzó kulturális keveredés, az együttműködés, 8-ban pedig a más kultúrák elismerésének, a különbségek megértésének és legitimálásának a gondolata is, a másik oldalon viszont új tartalomként a migráció okozta fenyegetettség.

A multikulturális nevelés megfogalmazásaiból rekonstruált igenlő vagy elutasító felfogás és a migránsokra vonatkozó együtt érző vagy ellenséges nézetek közt *nincs szignifikáns* kapcsolat. Talán éppen azért, mert a lassan multikulturalizálódó pedagógiai felfogás és a migrációs fenyegetettség *kettőssége* a migráns szó asszociációiban már két határozottan elkülönülő csoportmegnyilvánulásban ölt testet.

A tanárok migránsokkal és migrációval kapcsolatos nézetei

„Mi jut eszébe az alábbi megnevezés hallatán: »migráns«?”

A kérdésre 365 fő összesen 811 tartalmat nevezett meg, átlagosan 2,2 tartalmat. A válaszokból alkotott legnagyobb csoportok a következők:

- *Bevándorló, menekült*: 213 említés
- *Negatív tartalom* (idegen, illegális, betolakodó, nem akarnak beilleszkedni stb.): 131 említés
- *Kiszolgáltatottság* (háború, üldöztetés, szegénység): 105 említés
- *Terrorfélelem, fenyegetettség*: 57 említés
- *Kirekesztés*: 19 említés

Bár – mint látható volt – a migrációs fenyegetettség már a multikulturalizmus felfogásokban is megjelent, a kampányok ellenére maga a *migráns* szó a terrorizmus rémét csak 100-ból 16 megkérdezettből hívta elő. Legtöbbször a bevándorlókra és a menekültekre gondolnak, sokan (57 fő) együtt említik őket. A megnevezés azonban nem jelent semlegességet, és a bevándorlók és a menekültek közti különbségtétel is csak annyiban tér el egymástól, hogy utóbbiak esetében kevesebb a negatív attribúció.

A multikulturalizmusához hasonlóan a migránsokhoz kapcsolódó képzetek is meg lehetőszen szórtak, de a válaszokból két eltérő viszonyulási csoport körvonalaazható.

A pedagógusok egy része (101 fő) *csoportként* kezeli, egyben *címkezi* a bevándorlókat-menekülteket, s részint eltávolító idegenséggel viszonyul hozzájuk, részint kifejezetten negatív jelzőkkel illeti őket (pl. „hontalan, illegális betolakodó, írástudatlan, agresszív kódobáló”). A másik, értelmező megközelítés (78 fő) a szegénységet, a háborút, az üldöztetést, a kényszert helyezi a középpontba, és empátiáról tanúskodik, amikor a migránsok

kapcsán a sajnálatot, az aggodalmat, az áldozatokat, az otthonvesztést, a szenvedést, a nyomort stb. idézi fel.

A két csoport attitűdje viszont nincs kimutatható kapcsolatban azzal, hogy a pedagógusok miként fogalmazzák meg a migrációból adódó feladataikat, azaz miként látják saját szerepüket, és ugyanez mondható el a multikulturális nevelés pozitív–negatív felfogása és az új feladatok viszonyáról. Mindez azonban csak a minta egészére igaz, a praktizáló tanárok és tanítók esetében ez utóbbiak korrelálnak egymással ($r = 0,614$, $p < 0,05$), ahogyan a migránsokra vonatkozó ellenséges, illetve együtt érző beállítódás a szerepértelmezésben megjelenő „puhább”, illetve kifejezetten transzformatív multikulturalitásra utaló elemekkel ($r = 0,474$ és $0,493$ $p < 0,05$).

A migráns tanulókkal kapcsolatos tanári feladatok

„Jelentene-e új feladatokat az iskola számára, ha a tanulók közt több lenne a migránsgyerek?”

Összességében a válaszadók döntő többsége (91%) úgy gondolja, új helyzetet teremtené az iskola, s ezáltal számára is, ha nőne a migráns gyerekek száma. A felsorolt 737 (átlagosan 2) tartalom alapján az alábbi nagyobb feladatköröket lehetett megkülönböztetni:

- *Az eltérő kultúrákból adódó feladatok:* 297 említés (pl. más kultúrák megismerése, megismertetése, elfogadása, különbségek, konfliktusok kezelése stb.)
- *A gyerek helyzetéből adódó feladatok:* 155 említés (pl. migráns gyerekek szüleivel való kapcsolat, több odafigyelés, félelmek, ellenszenv eloszlátása, gyerekek toleranciájának növelése)
- *A nyelvi különbségekből adódó feladatok:* 110 említés (pl. nyelvi nehézségek áthidalása, nyelvi hátrányok leküzdése, magyar mint idegen nyelv tanítása)
- *Az oktatás, az iskola feltételeivel kapcsolatos feladatok:* 108 említés (pl. pedagógiai program átírása, tanterv átalakítása, iskolai szokások megváltoztatása, befogadó légkör, segítők)
- *Tanítással kapcsolatos feladatok:* 41 említés (pl. a magyar oktatási rendszer megismeretése, felzárkóztatás, differenciált oktatás)
- *Egyéb:* 26 említés

A feladatok egy része összhangban áll a multikulturalizmusra vonatkozó szabad megfogalmazásokkal: a kulturális tartalmakon belül a legtöbb pedagógus a különböző kultúrák megismertetését (112) tartja fontosnak. A kultúrán belül az eltérő szokások, öltözködés stb. által reprezentált kulturális-vallási különbségek képeznek még nagyobb kategóriát (42 említés). Ugyancsak a multikulturalizmus-képhez hasonlóan, általános szinten elég sokan említették az elfogadást (37). Eltérés viszont, hogy a kulturális különbségek mellett felmerül a kulturális konfliktusok lehetősége és a konfliktuskezelés (25), és többen érzékelik, hogy szükség lenne mind a szülők, mind a gyerekek toleranciájának növelésére (29), előítéleteinek csökkentésére (11).

A kérdésre válaszoló pedagógusok majd felének (48%) megfogalmazásában egyáltalán *nincsenek* multikulturális pedagógiai elemek. 137-en (52%) multikulturális tartalmakat neveznek meg, mint pl. a már említett előítélet-csökkentést vagy a toleranciát, és a feladattartalmak kb. egyötöde *transzformatív multikulturális* pedagógiai szemléletre utal. Ilyen pl. az egymás kultúrájának elfogadása, az új kultúrákhoz való igazodás, azok in-

tegrálása, a migráns gyerekek kultúrájának megőrzéséhez nyújtott segítség, a tanulók közti kirekesztés, ellenségeség leküzdése, valamint az olyan szervezetszintű feladatok is, amelyek egyfelől a jobb feltételeken (tolmács, mediátor, pszichológus stb.), továbbá az iskolai kultúra megújításán, a tanterv átalakításán, új tankönyveken keresztül, egy új, befogadóbb környezet megteremtésére irányulnának.

A nyitott kérdésekre adott válaszokból rekonstruált multikulturális és migrációs nézetek kapcsolata csak a tanárok és tanítók esetében egyértelmű. S bár a *multikulturális-migrációs és nemzeti identitás skálák mindegyike* kölcsönös (többnyire erős) szignifikáns összefüggésről⁵ tanúskodik (sőt a multikulturális nevelés szabad fogalmazású értelmezése, valamint a multikulturális tanári attitűdskála között is szoros az összefüggés, továbbá a feladattartalmakból nyert mutató sem függetleníthető a multikulturális ideológiától és a tanári multikulturális attitűdöktől, a migránsokkal kapcsolatos negatív, illetve együtt érző viszonyulás pedig a migrációból származó előnyöktől és hátrányoktól),⁶ a tartalomelemzésből kibukó tanári-tanítói csoport felveti a pedagógusok egyes csoportjai közti különbségek elemzésének szükségét.

Mit mutatnak a skálaértékek és miben különböznek egymástól a vizsgált négy pedagógus csoport tagjainak attitűdjei?

A multikulturalizmus ideológia támogatását mérő skálát (pl. „Minél több kultúrából származó embercsoport van egy társadalomban, annál jobb”) Verkuytentől (2005) vettük át. A tanárok multikulturális attitűdjének vizsgálatára a Ponteretto és munkatársai (1998) által kidolgozott skála szolgált. (Pl.: „A tanároknak ismerniük kell tanítványaik kulturális hátterét.”) A migrációs fenyegetettség-hozzájárulás mérésére („A migránsok veszélyt jelentenek az ország keresztény hagyományaira.”; „A migránsok új kultúrát hoznak magukkal, például új ízeket, zenét, művészetet, amivel gazdagítják a magyar kultúrát.”) – a Tartakovsky–Walsh (2016) skálát alkalmaztuk. A nemzeti érzésre és büszkeségre egy rövid állítással (pl. „Örülök, hogy magyar vagyok.”), az esszencialista identitásra pedig „Az esszencialista nemzeti csoport” inventárral (Pehrson–Brown–Zagefka 2009) kérdeztünk rá. (Pl.: „A magyar vér az, ami miatt mi magyarok ragaszkodunk egymáshoz.”) Utóbbi skálának az újabb szakirodalom alapján különös jelentőséget tulajdonítottunk.

Az ötfokozatú skálák értékei között a legmagasabb a nemzeti identitás átlaga (4,30). Ezt a multikulturális pedagógiai attitűd (3,81), majd a migrációs fenyegetettség (3,02), a migrációs előnyök (2,83), a multikulturális ideológia (2,78), s végül az esszencialista nacionalizmus (2,64) követi. A két legmagasabb skálaátlag visszautal a tanulmány elején ismertetett felfogásra, mely szerint a nemzeti identitás és a multikulturalizmus, esetünkben a multikulturális pedagógiai beállítódás nem zárják ki egymást.

⁵ Néhány példa: a multikulturális ideológia és a TMAS korrelációja 0,589, a migrációs előnyöké a multikulturális ideológiával 0,707, a fenyegetettséggel –0,693, a TMAS-szal 0,600. A fenyegetettségérzet és a multikulturális ideológia közti korreláció –0,725, a fenyegetettség és az esszencialista nemzeti identitás között 0,578. (Valamennyi esetben $p < 0,01$.)

⁶ A feladattartalmakból képzett multikulturális mutató, ha nem is erősen, de korrelál a multikulturális ideológiával és a TMAS-szal ($r = 158$, $p < 0,01$, illetve $r = 220$, $p < 0,01$). A két csoportra jellemző attitűd szignifikáns összefüggést mutat a migrációs fenyegetettség ($t = 4,55$, $p < 0,001$) és a migrációból származó előnyök ($t = -3,71$, $p < 0,001$) mérésére kidolgozott skálaértékekkel. Azok, akik értéket látnak a multikulturális nevelésben a TMAS skálán is szignifikánsan magasabb értéket mutatnak ($t = 4,65$, $p < 0,001$).

A pedagógusok egyes csoportjai között azonban *jelentősek* a különbségek. A multikulturális ideológia skála átlaga például a legmagasabb a tanárjelöltek körében (3,03) és legalacsonyabb (2,50) a tanítóképző hallgatói közt. A csoportkülönbségek szignifikánsak ($F = 5,58, p < 0,001$). A mintázat, nevezetesen az, hogy a tanárjelöltek (és esetenként a tanárok) nyitottabbak-befogadóbbak, mint a tanító- és óvónőképző hallgatói, számos más változónál, például a tanári multikulturális attitűdöknél vagy a migrációs előnyöknél is megmutatkozott. Ez összecseng azzal, hogy leginkább ez utóbbiak érzik a migrációtól fenyegetve magukat, s közülük azonosulnak legtöbbször az esszencialista nacionalizmussal.

Az átlagok alapján a következő mintázat alakult ki:⁷

	Multikulturális ideológia	TMAS	Migrációs előnyök	Fenyegetettség	Nemzeti identitás	Esszencialista nemzeti identitás
Tanárjelöltek	1.	1.	1.	4.	3.	4.
Tanítójelöltek	4.	3.	4.	1.	1.	1.
Óvodapedagógus-jelöltek	3.	2.	3.	2.	4.	2.
Tanárok-tanítók	2.	2.	2.	3.	2.	3.

A multikulturalizmus–esszencialista nacionalizmus képzeletbeli tengelyén tehát az egyik végponton a tanárjelöltek, a másikon a tanítójelöltek állnak. Köztük helyezkednek el a tanárok-tanítók, illetve az óvodapedagógus-jelöltek, előzőek a tanárjelöltekhez, utóbbiak a tanítójelöltekhez állnak közelebb. A beállítódások alapján az óvodapedagógusok kivételével valamennyi csoport homogénnek tűnik.⁸

Mit mutat a multikulturalizmus, nemzeti identitás és migráció-migráns attitűdök útmodellje?

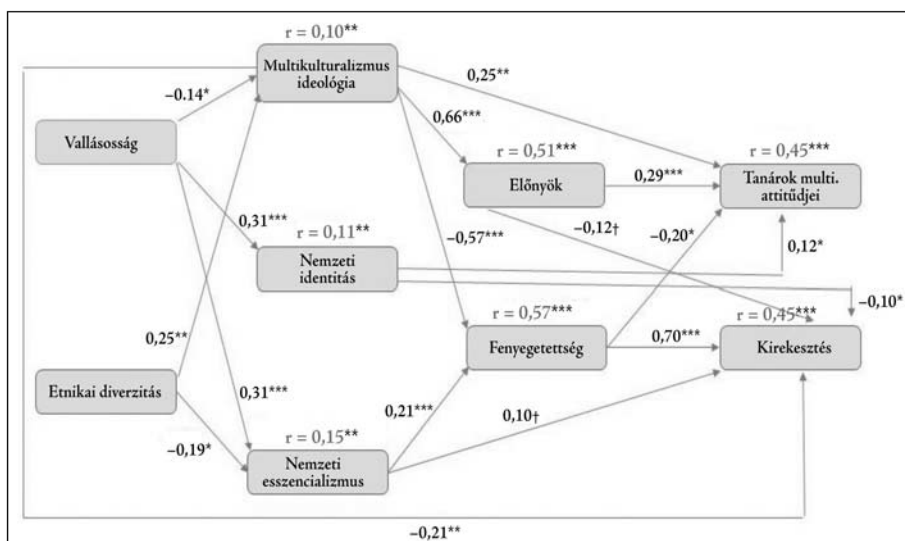
A korábbi kutatások (Velasco González et al. 2008), a korrelációs számítások, előzetes regresszioelemzések alapján feltételezett – és jó illeszkedési mutatókkal rendelkező – útmodellünket⁹ az alábbi ábrán közöljük. A modellből néhány főbb (multikulturalitás, migrációs attitűdök, a nacionalizmus különböző típusai) változó közötti összefüggést emelünk ki.

Nem meglepő, hogy az összes változó közül a *fenyegetettségérzetnek* van a legnagyobb és legsokrétűbb szerepe. Ez vetíti előre *legerősebben* a migránsok kirekesztését (vö. Stephan–Ybarra–Rios 2016), és kisebb mértékben, negatív irányban prediktálja a tanári multikulturális attitűdöket. Ugyanakkor közvetíti a multikulturalizmus ideológia és a nemzeti esszencializmus hatását a kirekesztésre (az indirekt hatás előbbi esetben

⁷ Az adott skálán legmagasabb értéket mutató csoport 1-es, a legalacsonyabb 4-es. A csoportkülönbségek ANOVA-val történt vizsgálata minden esetben szignifikáns különbségeket jelzett.

⁸ Hogy a homogenitás szociológiailag is más-más csoportokat fed, vagy sem, a további elemzések során derül majd ki.

⁹ Az MPLus 8 program segítségével vizsgáltuk útmodellünket. Ennek illeszkedési mutatói: RMSEA = 0,022, Cfit = 0,468, CFI = 1,000, TLI = 0,994, SRMR = 0,009.



0,12, $p < 0,01$, utóbbi esetben 0,08, $p < 0,01$), és a nemzeti esszencializmusát a tanári multikulturális attitűdökre (az indirekt hatás 0,04, $p < 0,05$).

A fenyegetettség kétségbevonhatatlan szerepe mellett azonban a migráció előnyeinek jelentősége is igazolódott (vö. *Tartakosky–Walsh* 2016). A magyarországi közbeszédben alig észrevehető kölcsönös előnyök észlelése fontos előrejelző, és közvetítő szerepe is van: közvetlenül kapcsolódik a tanári multikulturális attitűdökhöz és kisebb mértékben, negatív irányban a migránsok iránti kirekesztéshez, egyben a multikulturalizmus ideológiától ezen keresztül vezet egy út a tanári multikulturális attitűdök felé (az indirekt hatás 0,19, $p < 0,001$).

Kutatásunk egyik alapkérdése, a nacionalizmusok, a multikulturalizmus, valamint a migrációs attitűdök viszonyának szempontjából kiemelkedő fontosságú, hogy az általunk operacionalizált két elem, a *nemzeti identitás* (pozitív nemzeti identifikáció) és a *nemzeti esszencializmus* egymástól eltérő, illetve pontosabban egymással *ellentétes irányú* (előbbi negatív, utóbbi pozitív) összefüggéseket mutat a kirekesztéssel. Ebbe a tendenciába illik az is, hogy a hovatartozás pozitív érzése előre jelzi a tanári multikulturális attitűdöt, a nemzeti esszencializmus pedig a fenyegetettségérzetet.

A kontaktushipotézis alapján megfogalmazott várakozásaink – miszerint az etnikai diverzitás tapasztalat összefüggést mutat a multikulturalizmus ideológiával és a tanári multikulturális attitűddel – a modell alapján részben teljesült, de a sokféleség tapasztalata nem közvetlenül, hanem a multikulturális ideológián át mutat multikulturális pedagógiai nézetek felé. Kiemelendő, hogy a családban, lakóköznyezetben, iskolában, társas környezetben megélt diverzitás *negatív* kapcsolatban áll a nemzeti esszencializmussal.¹⁰

¹⁰ Ezt az összefüggést későbbi vizsgálatokban, nagyobb mintán, illetve más populációkban is érdemes szemügyre venni, különösen olyan módon, amely a kauzális összefüggések irányát megnyugtatóan tudná kimutatni.

Összegzés

Kutatásunk a nem túl nagy és nem reprezentatív minta ellenére, úgy véljük, értékelhető eredményeket hozott. A eredeti kérdésekhez visszakanyarodva láthatóvá vált például, hogy a pedagógusok multikulturális pedagógiáról alkotott nézetei a kampányok, a gerjesztett bevándorlásellenesség ellenére a két kutatás között némileg finomodtak is. A pedagógusok egyes csoportjai között vannak különbségek, s bár a multikulturalizmusnak nem erősek a gyökerei, nincsenek kevesen, akiknek a gondolkodásába már a transzformatív multikulturalizmus néhány eleme is beépült. A határvonalak nem erősek, de a nagycsoporton belül kitűnnek a tanítóképző hallgatói, akik a multikulturalizmus ideológia skálán a legalacsonyabb, a migrációellenesség (fenyegetettség) és az esszencialista nacionalizmus skálán a legmagasabb átlaggal képeznek homogén csoportot. Az is fontos eredménynek tűnik, hogy a kutatás résztvevői – jöllehet a migráció hátrányait erőbben érzékelik, mint az előnyöket – amikor esetleges új feladataikról gondolkodnak, szerepüket már sok esetben ugyancsak a *transzformatív multikulturális* pedagógia keretben fogalmazzák meg.

Az eredmények alapján úgy gondoljuk, hogy a multikulturalizmus beemelése a nemzeti identitás-migráció kérdéskörébe új perspektívát hozott, és reméljük, további kutatásokra ösztönöz majd. A nem túl nagy minta ellenére is megalapozottnak látjuk a nemzeti identitás típusai, valamint a migrációval és a multikulturalizmussal kapcsolatos attitűdök közti összefüggéseket, valamint a migrációs fenyegetettségérzet mellett az empirikusan eddig kevésbé vizsgált előnyök relevanciáját. Eredményeink alapján a *multikulturális*, vagyis a befogadó *nacionalizmus* társadalmi realitása még távoli, de a mintateremtésben alapvető szerepet játszó pedagógusok egy részének gondolkodásában és attitűdjeiben – ha kezdetleges szinten is, de – már létezik ennek a lehetősége. Ezt a lehetőséget bővítené egy, a sokféleségélmény-tapasztalat hatásainak további kutatásán alapuló olyan *multikulturális* integrációs politika, mely a pedagógusok és a tanulók számára is megfelelő környezetet teremtene.

IRODALOM

- ALLPORT, G. W. (1977) *Az előítélet*. Budapest, Gondolat.
- BANKS, J. A. (1989) Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Trotter Review*, Vol. 3. No. 3. pp. 17–19. http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5. [Letöltve: 2018. 01. 15.]
- BORECZKY Á. (1995) Multicultural Education in Hungary. In: ROEDER, P. M., RICHTER, I. & FÜSSEL, H.-P. (eds) *Pluralism and Education*. Berkeley, Univ. of California. pp. 327–340.
- BORECZKY Á. (1999) Multikulturális pedagógia – új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle*, No. 4. pp. 26–38.
- BORECZKY Á. (2000) Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, júl.–aug. pp. 81–92.
- BORECZKY Á. (2012) *A multikulturális iskola és a család. Antropológia és családtörténet a gyakorlatban*. Budapest, Raabe. pp. 1–22.
- BORECZKY Á. (2014) *A családtörténet és a családi narratívák helye a multikulturális pedagógiában*. <http://nevelatudomany.elte.hu/index.php/archivum/20142-2/> [Letöltve: 2018. 01. 15.]

- BORECZKY Á. (2014) Multikulturalizmus – Multikulturális pedagógia. In: GORDON GYŐRI J. (ed.) *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 23–40.
- CS. CZACHESZ E. (szerk. 1998) *Multikulturális nevelés.* Szeged, Mozaik Okt. Stúdió.
- CS. CZACHESZ E. (2014) Az interkulturális pedagógia témái és alakulása Európában. In: GORDON GYŐRI J. (ed.) *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban.* Budapest, ELTE, Eötvös Kiadó. pp. 37–44.
- CSEPELI GY., MURÁNYI I. & PRAZSÁK GERGŐ (2011) Új tekintélyelvűség a mai Magyarországon. Budapest, Apeiron.
- CSEPELI GY. & ÖRKÉNY A. (2017) *Nemzet és migráció.* Budapest, ELTE TÁTK. http://tat.elte.hu/file/Csepli-Orkeny_Nemzet_es_migrac.pdf. [Letöltve: 2017. 10. 06.]
- FORRAY R. K. (1997) Az iskola és a cigány család ellentétei. *Kritika*, pp. 16–19.
- FORRAY R. K. (2003) A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, No. 6–7. pp. 18–26.
- GIROUX, H. A. (1995) National Identity and the Politics of Multiculturalism. *College Literature*, Vol. 22. No. 2. (Jun.) pp. 42–57.
- GORDON-WALKER, C. (2016) *Exhibiting Nation. Multicultural Nationalism (and Its Limits) in Canada's Museums.* Vancouver–Toronto, UBC Press.
- GORSKI, P. C. (2006) Complicity with Conservatism: The De-politicizing of Multicultural and Intercultural Education. *Intercultural Education*, Vol. 17. No. 2. pp. 163–177.
- GREENFELD, L. (1992) *Five Roads to Modernity.* Harvard University Press.
- HAMMER, M. R., BENNETT, M. J. & WISEMAN, R. L. (2003) Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 27. pp. 421–443.
- HEATH A., F. & TILLEY, J. R. (2005) British National Identity and Attitudes towards Immigration. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)* Vol. 7. No. 2. pp. 119–132.
- HUNYADY GY. (2011) A nemzeti identitás és a sztereotípiák görbe tükré. In: LANG, I. & BURUCS, K. (szerk.) *Akadémia, a nemzet tanácsadója: tanulmánykötet Glatz Ferenc 70. születésnapjára.* Budapest, MTA Társadalomkutató Központ. pp. 877–889.
- KOHN, H. (1944) *The Idea of Nationalism: A Study in Its Origins and Background.* New York, Macmillan.
- KYMLICKA, W. (1995) Misunderstanding Nationalism. *Dissent*, Winter, pp. 130–137.
- LANZIERI, G. (2012) Population and Social Conditions. *Eurostat, Statistics in Focus*, 29. https://emnbelgium.be/sites/default/files/attachments/eurostat_mixed_marriages.pdf [Letöltve: 2017. 10. 6.]
- LEWIN-EPSTEIN, N. & LEVANON, A. (2005) National Identity and Xenophobia in an Ethnically Divided Society. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)*, Vol. 7. No. 2. pp. 90–118.
- MEDRANO, J. D. (2005) Nation, Citizenship and Immigration in Contemporary Spain. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)*, Vol. 7. No. 2. pp. 133–156.
- MEINEKE, F. (1907, 1970) *Cosmopolitanism and the National State.* (7. ed. Translated by Kimber, R. B.) Princeton, NJ, Princeton University Press. (Első kiadás: Weltbürgertum und Nationalstaat, 1907.)

- MERR, N., MODOOD, T. & ZAPATTA-BARRERO, R. (eds 2016) *Multiculturalism and Interculturalism. Debating the Dividing Lines*. Edinburg, University Press.
- NGUYEN LUU, L. A. (2014) Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In: GORDON GYÓRI J. (ed.) *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 41–56.
- NIETO, S. (1994) Affirmation, Solidarity and Critique: Moving beyond Tolerance in Multicultural Education. *Multicultural Education*, Spring. pp. 1–8.
- PAREKH, B. (2000) *Rethinking Multiculturalism*. London, Macmillan.
- PAREKH, B. (2016) Afterword: Multiculturalism and Interculturalism – A Critical Dialogue. In: Merr, N., Modood, T. & Zapatta-Barrero, R. (eds) *Multiculturalism and Interculturalism. Debating the Dividing Lines*. Edinburg, University Press. pp. 246–279.
- PEHRSON, S., BROWN, R. & ZAGEFKA, H. (2009) When Does National Identification Lead to the Rejection of Immigrants? Cross-sectional and Longitudinal Evidence for the Role of Essentialist in-Group Definitions. *British Journal of Social Psychology*, Vol. 48. No. 1. pp. 61–76.
- PETTIGREW, T. F. & TROPP, L. R. (2006) A Meta-analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 90. No. 5. pp. 751–783.
- PONTERETTO, J. et al. (1998) Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 58. No. 6. pp. 1002–1016.
- SHULMAN, S. (2002) Challenging the Civic/Ethnic and West/East Dichotomies in the Study of Nationalism. *Comparative Political Studies*, Vol. 35. No. 5. June. pp. 554–585.
- SÍK E., SIMONOVITS B. & SZEITL B. (2016) Migráció – félelmek és trendek. Az idegenellenesség alakulása és a bevándorlással kapcsolatos félelmek Magyarországon és a visegrádi országokban. *Régio*, 24. évf. No. 2. pp. 81–108.
- SMITH, A. D. (1991) *National Identity*. Reno, University of Nevada Press.
- STEPHAN, W. G., YBARRA, O. & RIOS, K. (2016) : Intergroup Threat Theory. In: NELSON, T. D. (ed.) *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. New York, NY, US, Psychology Press. pp. 255–278.
- TARTAKOVSKY, E., WALSH, S. D. (2016) Testing a New Theoretical Model for Attitudes Toward Immigrants: The Case of Social Workers' Attitudes Toward Asylum Seekers in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 47. No. 1. pp. 72–96.
- VELASCO GONZÁLEZ, K., VERKUYTEN, M., WEESIE, J. & POPPE, E. (2008) Prejudice towards Muslims in the Netherlands: Testing Integrated Threat Theory. *British Journal of Social Psychology*, Vol. 47. No. 4. pp. 667–685.
- VERKUYTEN, M. (2005) Ethnic Group Identification and Group Evaluation Among Minority and Majority Groups: Testing the Multiculturalism Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 88. pp. 121–138.